



## RELATOS DE ESTAGIÁRIOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE BIOLOGIA do Agreste Sergipano

Marcela Santos de Almeida<sup>1</sup>

Acácio Pagan<sup>2</sup>

Eixo Temático 12<sup>3</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa faz parte do projeto *Universidade e Profissão docente: Práticas de ensino (pesquisa e extensão) na formação de futuros professores de biologia, graduandos da UFS, campus de Itabaiana*. Foi desenvolvida a partir da análise dos relatórios de atividades de observação apresentados pelos graduandos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia I em 2010/2. Cada um desenvolveu sua própria análise sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio de Itabaiana, presenciadas em sala de aula durante o referido semestre. Assim, neste trabalho buscou-se fazer uma meta-análise dos resultados obtidos por esses discentes.

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de Biologia, professor pesquisador, Estágio supervisionado.

### Account of trainees about the biology teacher pedagogical practice of Sergipano Agreste

### ABSTRACT

This research makes part of the project *University and educational Career: Teaching practices (research and extension) in the biology future teachers formation, undergraduate of the UFS, Itabaiana campus*. It was developed from the activity reports analysis of observation presented

<sup>1</sup> PICVOL-UFS- Aluna de graduação do Curso de Ciências Biológicas/Departamento de Biociências (DBC) / Universidade Federal de Sergipe (UFS) [cecelabioalmeida@hotmail.com](mailto:cecelabioalmeida@hotmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr. Orientador- DBC/NPGEICIMA/GPEMEC- UFS; [apagan.ufs@gmail.com](mailto:apagan.ufs@gmail.com)

<sup>3</sup> Eixo Temático 12: Ensino Superior no Brasil

by *undergraduate* enrolled in the Apprenticeship discipline Supervised of Biology I in 2010/2. Each one developed its own analyzes about teachers' pedagogical practices of the average teaching, witnessed in class room during the apprenticeship period. This way, in this research work it sought to do a results goal-analysis obtained by these students.

**Keywords:** Biology teaching, searching teacher, supervised apprenticeship

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto *Universidade e profissão docente: práticas de ensino (pesquisa e extensão) na formação de futuros professores de biologia, graduandos da UFS, Campus de Itabaiana*, que se propõe a integrar pesquisa e extensão nas atividades de formação inicial dos graduandos do referido curso.

Esse projeto está organizado em duas fases: primeiramente, no contexto das disciplinas de Metodologia de Ensino de Biologia e Instrumentação para o Ensino de Biologia, os graduandos desenvolveram pequenos projetos de pesquisa sobre conhecimento de alguns alunos de ensino médio á respeito de temas da Biologia. Em uma segunda etapa, nas atividades de observação dos Estágios Supervisionados de Ensino de Biologia esses graduandos procuraram descrever e analisar alguns episódios de ensino-aprendizagem em escolas de Itabaiana e região. Cada um desenvolveu sua própria análise que foi retratada no relatório de atividades. Assim, neste subprojeto de pesquisa buscou-se fazer uma meta-análise dos resultados obtidos por esses discentes.

Através dessa metodologia de ensino pela pesquisa na formação de professores, é possível que os discentes, possam questionar teorias e produzir conhecimentos no processo de sua formação acadêmica. No entanto, o desenvolvimento desse trabalho não deve ser apenas intuitivo. Ele necessita de reflexão através de avaliação sistemática, como proposto nessa pesquisa.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Foram analisados os relatórios de 17 graduandos que trabalharam com estudo de caso episódico nas atividades de observações de estágio Supervisionado de Biologia I. Os casos/episódios selecionados por esses estagiários da turma 2010/2 foram apresentados em formato de relatórios de atividades de conclusão de disciplina.

Para Nunes (2008, p.101), essa metodologia envolve uma descrição detalhada de determinadas situações, sendo que se devem considerar os elementos contextuais, cognitivos e afetivos, além de servir como uma ferramenta de ensino que favorece a análise e a crítica de casos reais provenientes do contexto escolar. Com isso, o professor passa a inserir em sua formação acadêmica a atividade de pesquisa o que poderá refletir positivamente em sua prática em sala de aula.

Em vista dessa metodologia investigativa, o docente passa a ser um profissional mais flexível e capaz de aplicar métodos de pesquisa que incluam ação e reflexão.

Desse modo, após os estagiários descreverem os episódios de ensino presenciados durante o período de 30 horas de observação, conforme previsto no regimento do estágio, eles selecionaram alguns casos que lhes pareceram mais relevantes e a partir dessas cenas, fizeram uma análise crítica das mesmas, com base em revisões bibliográficas de pesquisas sobre o assunto selecionado. Os episódios identificados foram traduzidos em problemas de pesquisa e a busca de soluções ou discussões para esses problemas será relevante para o processo de formação inicial desses futuros professores.

Foi proposta uma categorização dos principais episódios selecionados por esses graduandos. Essa atividade foi baseada em Bardin (2004), na Análise Temática de Conteúdo. A partir das afirmações escritas por esses discentes foram elaboradas categorias e subcategorias. Segundo Bardin (2004), isso permite fazer uma classificação sistemática dos elementos presentes no texto, e também facilita a criação de novas hipóteses de interpretações.

Ressalta-se que tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto à análise de dados depende da opção teórico-metodológica do pesquisador (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI; 2002.p. 64).

Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias

do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI; 2002, p. 75).

Para Moroz e Ginfaldoni (2002, p. 91), interpretar os dados significa estabelecer conexões entre os resultados obtidos e os de outras pesquisas que serviram de apoio para a delimitação do problema.

Franco (2003, p.52) afirma que o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. Por isso, o processo de criação de categorias implica idas e vindas da teoria ao material de análise, e pressupõem a elaboração de várias versões do sistema categórico. Sendo que as primeiras quase sempre aproximadamente, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória.

Bardin (1977, p.35) considera que é na prática que se definem os procedimentos de análise. Então, foi proposta para a análise do conteúdo dos relatórios dos estagiários, a discussão qualitativa dos dados.

Para esta análise é necessário que o material coletado esteja em forma de texto, ou seja, transformado em recorte, agregação (BARDIN, 1977, p.103).

A organização da análise e da definição de categorias apresenta várias fases como: escolha do documento a serem analisados; formulação de hipóteses; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final dos dados. Esse processo de categorização envolve a pré-análise, que objetiva construir um conjunto de categorias descritivas, a partir de leituras flutuantes do material e da busca de unidades de significados semelhantes. Mas, esses fatores não se sucedem, obrigatoriamente, embora estejam ligados uns aos outros. (BARDIN, 1977, p.95)

As categorias serão nomeadas de acordo com o assunto que dizem respeito. Para discutir os temas, serão analisadas as categorias, e a utilização de trechos dos relatórios para dar suporte às interpretações. Por isso, neste caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão.

As categorias desse trabalho serão construídas com base em algumas questões referentes ao que esses alunos mais observaram durante o estágio. Com isso, buscou-se compreender por que esses alunos as escolheram? O que elas dizem sobre o contexto do

ensino na região pesquisada? Como os dados dos relatórios desenvolvidos em diferentes escolas podem ser complementares na tentativa de levantarmos inferências sobre o contexto local da Educação Básica?

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do processo de categorização das observações feitas por esses 17 graduandos em sala de aula, foram elaboradas duas categorias, sendo que a primeira contém três subcategorias.

A primeira, intitulada *Relações didáticas de ensino aprendizagem*, versou sobre responsabilidades e competências dos professores em suas atividades profissionais. Esta categoria apresenta três subcategorias que estão relacionadas com a maneira como os professores se relacionam com seus alunos e com o conteúdo proposto para aula. Conforme Carvalho (1973, p.69), “[...] numa sala de aula, a interação entre professor e aluno é talvez a variável mais importante no ensino, pois as situações de aprendizagem podem ser vistas como uma interação entre professor, aluno e ambiente”.

A subcategoria *1.1 Aula expositiva* mostra como o professor expõe o conteúdo para seus alunos. Seguem abaixo alguns trechos presentes nos relatórios dos estagiários.

[...] o professor inicia copiando no quadro a matéria sobre tecido de revestimento das plantas, já os alunos copiam e conversam pouco (Aluno C).

O professor inicia a aula revisando o assunto da aula anterior (Fotossíntese), [...] (Aluno D).

Durante as aulas que nós observamos apenas o professor falava e algumas vezes era que os alunos faziam perguntas sobre o conteúdo exposto pelo professor (Aluno D).

A maioria copia, conversam entre si, mas nada que chegue a atrapalhar a aula, e isso também parece não incomodar o professor, ele não reclama em momento algum (Aluno B).

A aula foi bastante expositiva e tradicional, sendo que o professor explicava bastante desenhando no quadro branco (Aluno E).

Pode-se perceber que ainda é forte a presença do ensino tradicional nas salas de aula. Esse ensino por ser verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno transferiu esses aspectos para a aula expositiva “[...] considerada como técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional” (LOPES, 2006, p.37).

Conforme Amaral (2006, p.3), “[...] se em uma aula é usado à técnica expositiva para introduzir um determinado conteúdo, certamente seriam privilegiados elementos contextuais, além de aspectos polêmicos e instigantes sobre o assunto”. Assim, na maioria das aulas observadas foi percebido que prevalece a transmissão de noções e conteúdos pelo professor, sendo este o foco das atenções.

Diante disso, o professor deveria buscar inovar sua prática. Para Lopes (2006, p.35), como o docente está sempre envolvido com a tarefa de definir as técnicas de ensino que irá utilizar para a explicação dos conteúdos que serão abordados em sala de aula, ele poderia dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. E uma “alternativa de dinamização na sala de aula seria a variação das técnicas utilizadas durante o momento de explicação” (LOPES, 2006, p.35). Assim, uma aula expositiva pode ser atrativa para o aluno, desde que o professor torne sua aula dinâmica, participativa e estimule o aluno a pensar.

Segundo Lima e Vasconcelos (2006, p.406), “[...] um desafio imposto ao professor é aplicar práticas pedagógicas acompanhadas de práticas conceituais; ou seja, relacionar os conceitos à realidade do aluno, dando significado e importância ao assunto apresentado”. Nesse sentido, foi percebido nos relatórios que um professor procurava fazer aulas práticas com alguns assuntos desenvolvidos em sala de aula, com turmas diferentes. Segue abaixo alguns trechos:

[...] a força de vontade de desenvolver uma aula prática na própria sala, ou seja, para ela a falta de um laboratório de ciências não é motivo para não fazer aulas práticas (Aluno A- 2ª Ano D).

[...] a professora foi pegar alguns exemplares de água viva, poríferos, celenterados [...] (Aluno A- 2ª Ano C).

[...] Na mesa da professora se encontrava algumas minhocas trazidas pelos alunos a pedido da professora para a aula prática, pois ela sempre pede aos discentes quando possível que tragam ~~animais~~[animais](#) (Aluno A- 3º Ano C).

Dessa maneira, a subcategoria *1.2. Contextualização do conteúdo* mostra que alguns professores fazem uma correlação entre o cotidiano do aluno e o assunto apresentado na classe. Amaral (2006, p.3) afirma que “[...] ao analisar as abordagens de um conteúdo, é necessário mencionar a influência das técnicas de ensino”. Com isso, conforme as observações de alguns estagiários pode-se perceber que essas aulas que intercalam momentos de aula expositiva e momentos de prática com a utilização de materiais didáticos variados, tornam a aula mais dinâmica e atrativa para os alunos.

Em seguida apresenta os conteúdos a ser trabalhado [...] e começa a explicar o assunto sobre respiração celular, levando para os alunos exemplos do cotidiano que se relacionam com o conteúdo abordado (Aluno A-2ª Ano C).

[...] a turma é bastante participativa, fazem perguntas relacionadas ao assunto o tempo inteiro [...] (Aluno A- 3ª Ano C).

[...] A professora trouxe sua coleção de insetos que fica guardada na sala dos professores. Os alunos usam a apostilha elaborada pela própria professora (Aluno A- 2ª Ano D).

[...] ele mostra imagens no livro, faz desenhos no quadro e depois explica, além das analogias. (Aluno C – 3ª Ano C)

Diante disso, de acordo com Amaral (2006, p.3), “[...] existem várias formas de abordar um conteúdo [...], por isso, haverá casos em que a responsável pela diversidade de abordagem será a mudança da técnica de ensino”. O mesmo pode acontecer nas diferenças de tempo destinado ao desenvolvimento do conteúdo, que pode ser combinado com mudanças de técnicas e/ou recursos didáticos mais apropriados às novas circunstâncias.

Segundo Amaral (2006, p.3) “[...] ao se mudar o papel atribuído a uma aula expositiva, necessariamente modifica-se a estrutura do discurso, além de outras características, o que resulta em transformações na própria essência de um conteúdo veiculado”. Diante disso, a mudança na abordagem do conteúdo em sala de aula pode favorecer a uma melhor aprendizagem dos alunos em sala de aula. Segue abaixo alguns trechos que mostram que nas aulas contextualizadas podemos perceber uma maior interação entre professor e aluno:

Nas aulas observadas foi comum a exploração do bom humor para o trabalho dos conteúdos ministrados. Essa metodologia utilizada pelo professor tornou suas aulas expositivas mais atrativas e dinâmicas, [...] (Aluno H).

[...] a turma é bastante participativa, fazem perguntas relacionadas ao assunto o tempo inteiro (Aluno A).

[...] os alunos em sua grande maioria estavam atentos á explicação- (Aluno F).

Para Bini e Pabis (2008, p.7), os alunos gostam de um professor que coloca um pouco de humor durante suas explicações, tornando as aulas mais descontraídas, e ao mesmo tempo conscientizando-os da importância da atenção e da participação para uma aprendizagem eficaz. Com isso, o bom professor pode ser aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo(CUNHA, 1989, p.72).

Na subcategoria 1.3 *Indisciplina do aluno* reflete as maneiras como os alunos se comportam em sala de aula, no contexto observado. A indisciplina muitas vezes é observada como um confronto entre os professores e os alunos que pode ser entendido como um discurso que revela a fragilidade, dúvidas e inseguranças destes alunos (PELEGRINE, 2005, p. 8). Foi observado que durante as aulas alguns atendem celulares, outros saíam da sala de aula, e também ocorriam muitos focos de conversas durante as exposições dos professores.

Uma coisa muito incomoda na sala é o celular. Os alunos não respeitam o local onde estão. A maioria dos celulares toca alto e os aluno, muito menos o professor parece se incomodar com isso (Aluno B).

[...] a grande maioria não sabia responder, sendo assim, o professor pede para lêem a matéria, uma boa parte não ler, e ficam conversando ou mexendo no celular (Aluno C).

Foi percebido [...] uma falta de respeito dos alunos com o professor de biologia, pois alguns discentes além de não prestarem atenção na aula, não copiavam [...] (Aluno C).

Outro grupinho de alunos faz corações de papel e distribui para as amigas da sala durante a abordagem do assunto (Aluno E).



A falta de respeito em ouvir música, atender uma ligação no meio da aula, não colocar o celular em modo silencioso, ligar a TV do aparelho no meio da aula. [...] (Aluno B).

Pelegrine (2005, p. 8) considera que “[...] é preciso fazer uma análise reflexiva no sentido de entendimento das significações conferidas pelos professores aos que eles chamam de indisciplina de seus alunos”. Em vista disso a indisciplina pode ser entendida sob o ponto de vista dos alunos como uma forma de resistência, que evidencia o fracasso do modelo de ensino proposto, onde as normas escolares negligenciam os aspectos subjetivos, emotivos e sensíveis dos discentes. Esse modelo de ensino se refere ao Modelo Tradicional que foi abordado na subcategoria 1.1. Aula expositiva.

Conforme Oliveira (2005, p.231) “Quando o aluno não está gostando da aula, sente maior prazer em ausentar-se, e na próxima aula está agindo da mesma forma, e o problema não se resolve”. Para que este problema não se torne um caos, o professor precisa analisar cada caso e aprender a olhar de forma diferente, procurando entender “[...] quais as causas que levam os alunos a agirem dessa forma e o que é possível fazer para que esta realidade se reverta em benefícios positivos” (BINI; PABIS, 2008, p.3).

Diante disso, Bini e Pabis (2008, p.3) consideram que a “ motivação, o interesse e a participação dos alunos nos diversos níveis de escolaridade tem sido hoje, uma das grandes preocupações de todos aqueles que estão diretamente ligados com a educação”. Isso é percebido através das queixas incansáveis de professores, tais como, falta de participação e interesse pelas aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas, “passeio” pela sala durante as aulas, ignorando a presença do professor, que acaba tomando atitudes nem sempre aceitas pelos alunos (BINI; PABIS, 2008).

Com isso, é preciso que os docentes procurem encontrar metodologias que forneçam a eles instrumentos para superar o problema da indisciplina na sala de aula, pois estas estão gerando consequências variadas no âmbito das relações entre professores e alunos e se não abirmos espaço oportunizando aos alunos o uso da palavra e o direito de opinião, não estaremos criando ambiente participativo e democrático (BINI; PABIS, 2008, p.6).

Assim, sabe-se que a motivação deve partir do aluno, mas o professor e a escola precisam oferecer subsídios para que isso aconteça (KNÜPPE, p.287, 2006). Pode-se ser citado como subsídio em primeiro lugar a aproximação dos conteúdos escolares com a

realidade dos alunos, pois muitas vezes são discutidos assuntos em sala de aula, que o discente desconhece. Por essa razão, Knüppe (p.287, 2006) considera que explicar um conteúdo através de uma abordagem diferente e utilizar outras técnicas de ensino pode auxiliar na motivação dos alunos.

A categoria 2 *Ensino noturno* mostra alguns aspectos do ensino médio noturno. Sabe-se que esse ensino é composto por discentes que em sua maioria tem alguma ocupação durante o dia. Conforme as observações dos graduandos, pôde-se perceber que muitas vezes os alunos e professores se mostram desmotivados quando chegam à sala de aula, por conta do cansaço do dia. Diante dessas, ele pode ficar desestimulado a estudar, e desistir de concluir o curso.

Conforme Togni e Soares (2007, p.61), “O ensino noturno é quase sempre considerado um problema”. Isso pode ser devido à condição de aluno trabalhador seja a característica mais forte do ensino médio noturno e o índice alto de evasão escolar nesse turno.

Ao longo do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido com uma cópia do ensino diurno, pois não tem uma identidade própria (TOGNI; SOARES, 2007, p.67). Isso porque, não é levado em conta que muitos alunos e professores possuem uma jornada de trabalho entre 4 e 8 horas por dia. Por isso, ao chegar à escola, muitos discentes possuem dificuldades em assimilar os conteúdos abordados durante às aulas (TOGNI; SOARES, 2007, p.67).

Assim, o cotidiano do ensino noturno apresenta essa característica singular: receber um alunado esgotado, que na sua grande maioria, desmotivados (GONÇALVES; PASSOS; PASSOS. 2005 p. 346). Segue abaixo alguns trechos que abordam aspectos do ensino noturno:

[...] foi percebido a necessidade que o jovem tem de trabalhar durante o dia e assim complementar a renda familiar ou ter seu próprio sustento (Aluno B).

A maior justificativa para a escolha do ensino noturno é a necessidade de trabalhar durante o dia [...] (Aluno I).

[...] chegam tão exaustos a escola que por vezes são vencidos pelo cansaço e pelo sono (Aluno C).

De acordo com Togni e Soares (2007, p.62), as primeiras notícias sobre o ensino noturno no Brasil datam do período do Império. Esse curso era oferecido aos adultos analfabetos que não tinham tempo de frequentar uma escola no período diurno. Antes disso, os tais cursos eram muito restritos, pois se concentravam nas capitais das províncias ou em alguns centros urbanos, e eram oferecidos apenas para homens (TOGNI; SOARES. 2007. p. 62).

Inicialmente as classes noturnas eram voltadas para a alfabetização de adultos e o prosseguimento de estudos iniciais, mas a necessidade fez com que também, o ensino secundário, hoje ensino médio, passasse a ser noturnos (TOGNI; SOARES. 2007. p. 62).

Diante do exposto, a metodologia de observação utilizada pelos dezessete graduandos, é definida como algo útil para professores atuantes ou futuros docentes, sendo que o cotidiano escolar apresenta situações e cenas que se repetem. Obviamente que há variações significativas. O mais importante é que o futuro professor aprenda a identificar esses episódios e suas variações buscando solucioná-los através do diálogo com a literatura científica.

#### **4. CONCLUSÕES**

Entende-se que nas atividades de ensino pela pesquisa o mais relevante são os percalços do processo, de modo que o aprendiz possa buscar elementos para resolução dos problemas. A partir das categorias levantadas, foi possível perceber que os graduandos pesquisadores buscaram compreender episódios centrados nas atividades didáticas, na interação social escolar e no sentido atribuído ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos casos episódicos descritos pelos estagiários, percebe-se que durante o cotidiano escolar as cenas se repetem. Isso pode estar relacionado a fatores que estão presentes no contexto escolar, como a influência do Modelo tradicional na maneira como o professor conduz a aula, e isso pode reforçar a indisciplina dos alunos, que se tivessem aulas mais dinâmicas, poderiam sentir mais motivados a estudar. Com isso, percebe-se que os estagiários apresentaram algumas concepções baseadas em visões tradicionais de ensino.

Essas opções possivelmente representam concepções que os mesmos têm construído sobre a profissão docente e o papel da escola. Tais dados serão triangulados com

entrevistas que busquem compreender melhor os fatores que os graduandos concebem como fundamentais para a ação docente.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, I. A. **Metodologia do Ensino de Ciências como produção social**. Faculdade de Educação -/ UNICAMP. Maio. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, J.A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977, p.9-121.

BINI, L.R. PABIS, N. Motivação ou Interesse do Aluno em Sala de Aula e a Relação com Atitudes Consideradas Indisciplinadas. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: Os estágios na Formação do professor**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 21-137.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Editora Plano, 2003. p.7-69.

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. v. 1. Brasília, DF: Ed. Plano, 2002. p. 9-13.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M.M.; PASSOS, A. M. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 345-360, jul./set. 2005.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPR. **Educ**, Curitiba, n. 27, 2006, p. 277-290.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife Ensaio: aval. pol. públ. **Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

MOROZ, M. GINFALDONI, M. H. I. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. v. 2. Brasília, DF: Editora Plano, 2002, p. 58-102.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 34, N. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, C. B. E. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. Universidade de Brasília, Paidéia, 2005, p. 227-238.

PELEGRINI, R. M. **Indisciplina de alunos**: Jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva- Uberlândia- MG. Dissertação (mestrado). 2005. Instituto de história da Universidade Federal de Uberlândia.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZMANSKI, H(Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF. : Editora Plano, 2002, p. 63-85.

TOGNI. A. C.; SOARES. M. J. A escola noturna de ensino médio no Brasil. nº 44. Rev. Iberoamericana de Educacion: Madri, Espanha. maio-agosto, 2007, p. 61-76.